

International Review of Community Development

Revue internationale d'action communautaire



La gestion amphibie

Amphibious Social Management

La gestión anfibia

Ricardo Zúñiga

Numéro 19 (59), printemps 1988

Repenser les solidarités étatiques

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1034251ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1034251ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (imprimé)

2369-6400 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Zúñiga, R. (1988). La gestion amphibie. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (19), 157–167.
<https://doi.org/10.7202/1034251ar>

Résumé de l'article

Les expériences d'éducation populaire au Chili confrontent les défis d'une société en situation de rupture et les tensions générées par la dépendance de ces expériences à l'égard des sources externes de financement. Le tiraillement entre des exigences incompatibles fait de la « gestion amphibie » une solution instable, qui peut mener à une rupture des intentionnalités et des solidarités au sein des groupes d'action. L'article explore les limites d'une vision dichotomique et signale les pistes prometteuses qui pourraient permettre à l'éducation populaire de conceptualiser son action dans un modèle intellectuel plus dynamique parce que simultanément plus critique et plus proche de la vie concrète des projets.

La gestion amphibie

R. Zúñiga

Des échanges sur des programmes d'éducation populaire et d'action communautaire au Chili ont permis à l'auteur de participer à des réflexions collectives au sujet de ces deux domaines d'activité. Les deux dépendent de financements externes, souvent étrangers, provenant indirectement de gouvernements ou d'institutions en dialogue constant avec des appareils gouvernementaux. Les deux sont des lieux de pratique qui génèrent des débats théoriques et épistémologiques, reliés aux efforts de conceptualisation des praticiens qui y participent, et en interaction avec les perspectives d'analyse acquises par les membres, mélange de conscience politique, d'analyse de rapports sociaux et de mouvements sociaux, et de revalorisation des apports théoriques. Si une telle réalité sociale se prête mal à une construction systématique, elle crée cependant un espace intellectuel dans lequel les pratiques et les conceptualisations trouvent une stimulation réciproque.

C'est dans la gestion des projets communautaires que deux logiques se confrontent : celle de la gestion selon le schéma rigide de la planification par objectifs, et celle de l'action des projets communautaires, basés sur la participation la plus étendue et la plus égalitaire. Le constat d'une « gestion amphibie », qui essaie de gérer les rapports internes avec une logique coupée de celle qui gère les rapports externes, mène à une réflexion sur les limites d'une épistémologie dichotomique, qui essaierait de protéger l'étanchéité entre une socialité communautaire, primaire, et une socialité formalisée, secondaire ; entre l'action du professionnel sur le terrain et celle du technocrate dans son bureau ; entre l'autonomie de l'action directe et l'hétéronomie imprimée par le financement et ses exigences. Les coûts d'une telle épistémologie sont de glisser de ce qui était d'abord deux dialogues avec deux interlocuteurs vers ce qui devient un double discours, puis vers une conscience éclatée,

pour aboutir à une division interne du groupe. Les échanges sur cette interprétation ont permis d'ébaucher des pistes de réflexion qui cherchent dans des institutions post-positivistes et constructivistes les façons d'amoindrir ces coûts.

Cet article est le fruit de longues heures de travail, de discussion et d'élaboration conceptuelle, et il est, dans un sens très réel, un produit collectif. Dans ce sens, Salomón Magendzo, Liliana Vaccaro et Carmen Sotomayor, du Programme interdisciplinaire de recherche en éducation (PIIE, Santiago du Chili), et Ximena Valdés et Daniela Sánchez, du Collectif de travail social (CTS, Santiago du Chili) en sont aussi les auteurs.

Un acteur, deux dialogues

L'éducation populaire au Chili est une réalité sociale importante. Elle comprend plusieurs centaines de programmes à l'intérieur desquels on travaille avec des milliers de personnes. Ces programmes ont plusieurs caractéristiques en commun avec d'autres ex-

158 périennances équivalentes menées ailleurs : une action sociale qui s'oriente vers les secteurs les plus économiquement démunis, des valeurs communautaires et de solidarité, la recherche de formes d'organisation sociale à caractère local, l'insertion de l'éducation dans des actions qui visent la transformation des conditions concrètes de vie et, en arrière-plan idéologique, la vision d'une société démocratique, juste et égalitaire. La spécificité du Chili d'aujourd'hui est politique et économique. La spécificité politique a trait à l'existence fragile de l'éducation populaire et à la vulnérabilité des éducateurs populaires dans un contexte créé par un gouvernement militaire qui interdit tout ce qu'il étiquette comme étant de « la politique contingente » : une voix d'opposition reliée à l'un des partis politiques abolis. La spécificité économique se retrouve dans l'ampleur inusitée que prend l'idéologie néo-libérale en vogue, en l'absence d'une opposition politique : un discours sur la privatisation déclenche automatiquement une réduction brutale des fonds pour les secteurs traditionnellement reliés au secteur public, comme l'éducation et la santé.

Quand le financement ne vient pas uniquement du gouvernement (comme dans le cas de l'éducation, où on a assisté à une prolifération d'instituts et d'universités privées) et quand l'action n'est pas

rentable pour le secteur privé (cas des interventions orientées vers des secteurs populaires), les projets communautaires vivent dans une double réalité : bien que, dans leur action directe, ils jouissent d'une marge d'autonomie qui n'est pas réglementée par les instances officielles, ils vivent par ailleurs une subordination subtile à la logique des sources de financement. Cette logique est souvent porteuse d'une autre vision de la gestion du social. La solution théorique à cette tension est trop souvent celle d'une dichotomisation sur le plan théorique, qui ne contribue pas à la vie des projets et qui contient les germes de leur éclatement. Trois conséquences résultent de cette dichotomie.

Les contraintes qui étouffent l'action communautaire permettent et même provoquent le discours de l'« esprit sans chaînes ». La littérature sur l'éducation populaire se tourne alors vers la recherche de ses fondements théoriques, de ses visions fondatrices ; le discours des éducateurs est envahi par des références aux « objectifs » (formulés comme les valeurs qui orientent la vision du souhaitable), à « l'intentionnalité » des projets, au « pari » de l'action. Le discours ne prétend pas « prévoir » ou « projeter » l'action : il en est la source vivifiante, l'inspiration, le dynamisme profond. Inutile d'y chercher des bribes de l'activité concrète prévue ou projetée : ce discours exprime la vitalité même des projets, alimente l'espérance des participants, et sert à la construction de solidarités. Il ne veut rien d'autre. On n'y retrouve rien sur l'activité concrète : elle est reléguée au « rapport d'activité », document tactique destiné au contrôle externe. Produit souvent tardif, rédigé après les faits, le rapport d'activité est outil de justification plutôt que de conscience collective. Les deux dialogues ont ainsi produit deux discours, celui

de la communication interne solidaire, et celui de la communication externe défensive. Les deux discours sont théoriquement dissidents, et ils expriment deux logiques incompatibles de l'action.

Ce double discours des projets accroît aussi l'ambiguïté professionnelle de l'éducateur populaire, cause fréquente d'une double conscience. Le champ porte déjà la lourde charge des limites de l'idéologie de la conscientisation et de la non-directivité, qui rendent difficile la définition descriptive du rôle d'un agent externe se voulant « aide » ou « support » mais non pas « influence ».

À ce passif s'ajoutent les tensions reliées aux conditions économiques précaires des groupes d'action amenés à travailler auprès de populations qui vivent leur propre précarité à un niveau tragique. L'éducateur populaire ressent ainsi sa propre situation comme instable, tout en se culpabilisant lorsqu'il la compare à celle des gens avec qui il travaille. Un acteur chargé d'une formation qui est censée être une autoformation, qui ne veut pas prendre le contrôle, qui est conscient de la distance qui le sépare des conditions de vie de ceux avec qui il travaille (faudrait-il les nommer « clients », « collaborateurs », « collègues » ?) et des limites d'une action matériellement insignifiante par rapport aux carences auxquelles elle fait face : voilà les ingrédients d'une définition angoissante de l'identité professionnelle d'un intervenant. La double conscience des projets est encore l'objet d'un éclatement supplémentaire : celui qui est produit par la double conscience des intervenants.

On perçoit notamment les signes de cette vie qui se déroule sur deux registres dans les efforts visant à maintenir une solidarité égalitaire parmi les membres des projets. Les organismes gouvernementaux voués à l'éducation po-

pulaire se définissent comme des institutions parallèles, « alternatives », « autres », témoins des conceptions qui s'offrent comme solution de rechange à la socialité organisée. Ce caractère distinct dans l'intention se défend mal dans les faits. Quand l'hétéronomie financière altère l'autonomie d'action d'un groupe, elle génère progressivement un secteur différencié qui prend le rôle de porte-parole auprès des instances extérieures, qu'elles soient des institutions religieuses, comme les églises, ou de justice sociale, comme les groupes internationaux d'orientation politique libérale ou encore comme les agences internationales de développement. Cela crée d'abord un certain éclatement interne entre les intervenants de terrain et les porte-parole, qui sont habituellement les personnes qui occupent déjà des postes de contrôle interne.

Comme l'exprime brutalement, mais en toute honnêteté, une militante oeuvrant dans un bidonville, « les projets sont des agences d'emploi pour des intellectuels en chômage. Nous, qui vivons ici, nous sommes leur garantie de survie, mais nous demeurons nous-mêmes chômeurs ». Ce point de vue est celui de beaucoup de militants des secteurs populaires sur la reproduction pure et simple, au sein même du parti, des injustices de la société.

L'ambiguïté, nous la retrouvons aussi quand nous nous interrogeons sur la nature des organismes alternatifs. Afin de survivre, la gauche chilienne s'est trouvée forcée de créer et de développer un type de gestion d'« entreprise » qui, à trop de points de vue, ne se différencie pas beaucoup de la gestion d'une entreprise capitaliste quelconque. La gauche n'a pas eu l'imagination nécessaire pour créer au sein de ses « institutions » un certain type de gestion et de relations qui dépasserait, non pas seulement dans la forme mais aussi dans le contenu, le mode de distribution du pouvoir, des rôles et des échelles de salaire des entreprises capitalistes. Les « institutions » — et même des personnes dans leur sein — sont entraînées dans une compétition acharnée, que tous semblent accepter comme inévitable, « normale » ; c'est, après tout, la concurrence même qui existe à tous les niveaux au pays. Il est évident que les ressources sont limitées par rapport à l'ampleur de la demande, mais comment des hommes de gauche peuvent-ils penser que la seule

réponse possible face à la pénurie est la concurrence implacable ? Une coopération loyale, la solidarité, ne pourraient-elles pas être une réponse alternative plausible ?

La réaction au caractère légèrement « artistique » des objectifs des premières générations de projets est aujourd'hui en train de tomber dans l'excès contraire : le « productivisme ». Obsédée par la volonté de présenter, à la fin de l'année (ou lors de la prochaine visite du représentant de l'organisme subventionnaire étranger), un certain nombre de « produits », l'institution sacrifie trop souvent l'objectif de transformation sociale qui devait supposément soutenir et justifier la fabrication de ces produits (Le Saux, 1985 : 20-21) ; notre traduction).



L'anti-positivisme manichéen

À l'intérieur d'un projet, le discours « tactique » des gestionnaires prétend être sans effets sur les rapports internes du groupe, et l'histoire écrite du projet se limite trop souvent aux textes construits « pour l'exportation ». Cela dépend d'abord du degré de l'emprise de la logique technocratique sur les sources de financement, souvent elles-mêmes coincées entre leur sympathie à l'égard des projets et leur dépendance à l'endroit des contrôles gouvernementaux. La préoccupation qui oriente cette deuxième partie de notre analyse est celle du coût des stratégies défensives que ce type de dédoublement exige. La troisième partie illustrera des éléments de la réflexion actuelle au sein de quelques projets.

Historiquement, la recherche de changements sociaux en profondeur a mené l'éducation populaire, comme secteur d'action sociale, à créer un mode de pensée

basé sur l'opposition de catégories mutuellement exclusives.

Ce mode de pensée dualiste et donc moralisateur et intolérant a de longues racines, qui pénètrent jusqu'aux mythes culturels fondateurs de l'action sociale en Amérique latine. Au plus profond, ancêtre insoupçonné de l'éducation populaire, on retrouve don Quichotte, patriarche de la culture espagnole, et vainqueur de son propre auteur et de l'Histoire. Il triomphe même de Cervantes, qui avait voulu l'utiliser pour ensevelir dans le ridicule le monde féodal du Moyen Âge, monde militaire et chrétien, hiérarchique et aristocratique, patriarcal et paternaliste, impérial, conquérant, impérialiste ; mais l'âme espagnole s'approprie le chevalier de la Triste Figure, et fait de lui son idéal orgueilleux de générosité belliqueuse, altruiste, irréfléchi et irréaliste. Il triomphe aussi de l'Histoire parce qu'il vaccine la culture contre la modernité, et immortalise une caricature du réalisme comme l'excuse d'un pragmatisme fait de myopie sociale et d'égoïsme : Sancho Pança n'a pas d'admirateurs parce que son réalisme est compris comme étroitesse de vision, commodité, paresse et lâcheté.

Et pendant trois siècles, l'Église et l'Espagne pensent l'action comme refus du calcul au nom des idéaux, pensent la rationalité comme crise de la foi dans la doctrine et l'empirisme comme excuse des timides. Ortega y Gasset construit sa vision de la culture sur le mépris de la société massifiée et sur sa nostalgie des élites ; il retrouve dans ses méditations sur les châteaux de Castille les deux esprits qui se confrontent : l'esprit industriel moderne, mesquin, calculateur, incapable de générosité, et l'esprit militaire, fait de courage, d'altruisme, d'audace et d'imprévision, qui refuse ce qui est et se révolte contre ce qui est, au nom et dans la défense de ce qui pourrait

160 être — ou devrait avoir le droit d'être. « Vivons de façon telle que notre mort apparaisse comme une injustice ! », s'écrie Unamuno, rappelant Nietzsche. L'Espagne ne veut pas entendre parler d'Aristote, ne veut pas ajouter de rationnel à sa vitalité mystique (Eco, 1986). C'est cette Espagne qui nous donne l'orgueil d'être des « militants », qui nous invite à nous joindre aux Croisades de conquête et d'extermination des infidèles, à militer dans les ordres religieux calqués sur des armées de conquête au nom de la foi. « Avec Saint-Jacques et contre eux ! », crient les Conquistadores contre les incroyants, les Juifs, les commerçants, les industriels et leurs plus récents complices dans l'hérésie : les planificateurs et les technocrates. La culture mythique hispano-américaine s'exprime encore par la capacité humaine de dépasser le réel. Le réalisme magique de García Márquez et d'Isabel Allende, le monde de Borges sont encore les meilleurs reflets de l'âme collective, et leur popularité témoigne de l'impact de leur appel à la générosité, au sens de la communauté, à l'audace et à la grandeur d'âme de don Quichotte, et à son rejet du réalisme et du calcul mesquin de Sancho Pança.

On retrouve là les deux mondes de la vision utopique religieuse ou idéaliste, qui oppose la pureté d'une idée à l'impureté d'une réalité, ainsi que les deux

temps, moins explicites, des visions marxistes ou historicistes d'une transformation sociale à venir par évolution ou révolution (mais, dans les deux cas, cet « à venir » est dicté par une nécessité historique intrinsèque). On retrouve aussi là la stratégie de l'analyse par types idéaux contrastés : le communautaire et le sociétal ; l'État et la société civile ; le savoir populaire et le savoir bourgeois et scientifique. Dans tous les cas, la dichotomie se déplace facilement vers l'éthique : il est question du Bien et du Mal, et de l'invitation à se ranger dans le camp du Bien, qui est aussi le camp du minoritaire, de l'opprimé et du faible, de l'avenir inéluctable et de la victoire finale. Si l'Histoire doit nous absoudre, qui osera nous critiquer ? Ce mode de pensée laisse peu de place à l'autocritique...

Les discours révolutionnaires visionnaires, optimistes et dynamiques ne sont plus en vogue, et ils ne semblent pas non plus dominer le champ des actions sociales basées sur une idéologie de justice et de solidarité. C'est plutôt le temps de la revendication respectueuse des espaces marginaux : droits des minorités, droits — minimaux — de la personne, droit de témoigner d'une vision autre d'un social possible, droit de ne pas être évalué par des critères autres que ceux qui nous sont propres, et droit d'accès à des ressources minimales. Tous ces droits sont revendiqués au nom de la conscience morale collective, de l'équité charitable plutôt que de l'action ou de la menace d'une action sociale contestataire.

Dans la littérature consacrée à l'éducation populaire au Chili, les discours identifient l'inspiration de l'ennemi comme étant « le positivisme ». Le concept reste pourtant imprécis, chargé de connotations floues plutôt que de références théoriques explicites. Le « positivisme » est ressenti comme une

négation de l'humain, du naturel, du spontané, de l'ineffable, et aussi du mystérieux, du sacré et du divin. Il véhicule une image de matérialité déshumanisée, réduite à ses accidents quantitatifs, limitée par une exigence de prédiction, d'actions prédéterminées par une causalité mécanique qui parlent de contrôle, de pouvoir abusif, de structures qui dépassent la personne. « Big is ugly. »

Une telle identification mythique définit non seulement l'ennemi conceptuel, mais aussi les acteurs et le sens même de l'action. Le groupe se voit en lutte contre les contrôles extérieurs, qui incluent les représentants des sources de financement. Le groupe communautaire utilise toutes ses énergies dans son action collective et dans la défense de son autonomie. Les questions sur les résultats concrets de l'action sont laissées à l'évaluateur qui, lui, est censé faire de son extériorité au projet le fondement même de son « objectivité ».

Cette démission face à la pertinence et même face à la possibilité du regard critique empirique a un impact sur la vision que l'acteur communautaire a de lui-même. Il se range d'emblée du côté de la vision du monde alternatif, du côté de l'intention qui, elle, est présumée définir l'humanisme de son action. Ce faisant, il s'éloigne de l'affirmation de la matérialité de la situation existante. Le sens de l'action devient alors l'effort pour imprimer l'idée pré-conçue... la pensée théorique mythique fait appel à une sorte de théologie de la confiance dans l'évolution naturelle du monde vers sa plénitude (« croissance », « développement », « évolution »), dans laquelle l'intervention communautaire joue un rôle propitiatoire plutôt que causal. Son rôle est limité à faciliter et à accélérer la venue d'un monde meilleur.



Des pistes praxéologiques dans le constructivisme

La critique du positivisme demande elle-même un arrêt critique. On peut commencer en identifiant les deux sources historiques et théoriques qui sont à l'origine de son discours critique, et qui génèrent deux critiques du positivisme : la critique humaniste et la critique post-positiviste et constructiviste. Il est crucial de souligner que toutes les deux visent un ennemi commun, mais elles sont néanmoins incompatibles.

La critique humaniste se nourrit de son refus viscéral de tout ce qui limite la mouvance de l'esprit vers l'idéal, vers un monde meilleur, vers « le changement social », « le développement » ou « la société nouvelle ». Elle puise ses forces dans la lecture idéale d'un monde réel, monde réel qui devient par conséquent la négation de ce qui, dans cette perspective, est le souhaitable. Le réel s'identifie au matériel, passif, résistant, et l'idée, à l'esprit vivificateur, à la bonne nouvelle, au Verbe créateur. La réalité est saisie seulement comme matière première pour la construction de l'idée. Un tel enthousiasme spirituel peut glisser facilement dans la méfiance du matériel, du social et du rationnel, et dans la dévalorisation de toute activité de gestion des projets.

Cependant, en dehors du monde de l'éducation populaire, le

positivisme n'est déjà plus ce qu'il était. L'image d'un positivisme terrifiant qui hante les animateurs des projets d'éducation populaire est encore une perspective dominante des technocraties gouvernementales. Elle se retrouve tout aussi vivante dans les « catéchismes » de la formation « scientifique », ou dans les cours sur les « méthodes de recherche » des écoles professionnelles. Il est cependant important de situer cette rigidité mécanique dans les acteurs qui l'utilisent comme idéologie de contrôle, et non pas de lui attribuer un caractère d'essence scientifique. Dans les sciences sociales, une telle vision de la science est loin de définir un consensus théorique : elle est même loin d'être dominante. Deux exemples peuvent fonder cette affirmation.

Le Canada joue un rôle important dans l'éducation populaire au Chili. Plusieurs projets existent grâce à des financements de longue durée de l'Agence canadienne de développement international et du Centre de recherche sur le développement international, tous deux reliés au gouvernement fédéral. Il est en conséquence intéressant de prendre connaissance des orientations de la définition des sciences telle que l'établit, par exemple, un organisme gouvernemental canadien.

Le Conseil des sciences du Canada a voulu stimuler une réflexion sur l'enseignement des sciences et « encourager le débat concernant l'orientation à donner à cet enseignement ». Dans la série de documents qu'il a publiés, il a donné priorité à la formation scientifique. Une de ces études, celle de Nadeau et Desautels (1984), reflète l'état du débat :

L'hypothèse qui est la nôtre est la suivante : en écartant de ses préoccupations une véritable réflexion sur la nature du savoir scientifique, sur les conditions de sa création, l'enseignement des sciences contribue au renforcement de croyances, de mythes, qui font partie de l'idéologie scientiste.

(...) Ce que nous affirmons, c'est que l'individu qui ne s'est pas penché sur les conditions qui rendent possible le savoir scientifique (épistémologie), ne peut acquérir une véritable culture scientifique et versera dans des croyances, des mythes relatifs à cette forme de savoir (scientisme) (p. 8).

Les auteurs se situent avec enthousiasme dans une perspective kuhnienne : « En un sens, faire de l'épistémologie aujourd'hui, c'est n'en pas croire un mot » (p. 16). Pour eux, le problème se situe au secondaire, où l'étudiant acquiert sa foi scientiste. Il y apprend « à la fois l'assignation à l'activité scientifique d'une légitimité qu'elle est la seule à posséder, et la croyance active en vertu de laquelle la science pourrait elle-même fournir la justification de son statut particulier sous le prétexte que toute question à son sujet ne pourrait recevoir de réponse valide que de l'intérieur même de sa démarche englobante » (p. 15). Pour Nadeau et Desautels, le scientisme se caractérise par cinq croyances :

1. Le réalisme naïf : que la connaissance scientifique soit le reflet des choses telles qu'elles sont réellement (p. 19).
2. L'empirisme béat : que la connaissance scientifique dérive de la seule observation des faits (p. 25).
3. Le vérificationnisme crédule : que l'expérience permette la vérification définitive des hypothèses avancées (p. 32).
4. L'idéalisme aveugle : que le scientifique soit un être objectif parfaitement désintéressé (p. 42).
5. Le rationalisme abusif : que la science nous rapproche graduellement de la vérité (p. 53).

Le lecteur doit excuser la ferveur didactique de l'auteur de cet article, mais la réalité de l'enseignement des méthodes de recherche dans une école de service social québécoise et celle des expériences d'enseignement de l'épistémologie avec des travailleuses sociales chiliennes (à leur demande) l'ont confronté à maintes reprises à ce type de problèmes qu'on rencontre souvent dans les discussions sur l'éducation populaire. L'étudiant,

162 la travailleuse sociale et l'éducateur populaire sont en révolte contre ce qu'ils perçoivent comme l'inhumanité et le mécanicisme de « la science », mais ils dévaluent en même temps leur propre révolte comme si elle manquait de légitimité et était peu « scientifique ». Ils rejettent viscéralement une conception de la science qu'ils n'osent pas critiquer. Ils se sentent coupables de s'en prendre aux catéchismes autoritaires de la science qui ont dominé leur formation intellectuelle, qui leur ont fourni leur définition de la science et qui les culpabilisent à propos du caractère peu « scientifique » de leur démarche d'action. Cette définition les laisse avec la nostalgie de faire de leurs professions des « sciences sociales appliquées » : une connaissance professionnelle qui trouve sa légitimation et sa respectabilité en se justifiant comme une déduction à partir de sciences humaines et sociales, comme une mise en oeuvre intelligente d'une science faite par d'autres...

Dans les débats actuels sur la théorie des sciences, le post-positivisme et son versant constructiviste ont pris une place que nombre d'oeuvres et de périodiques leur confirment. Dans une des définitions les plus répandues, Campbell (1984) caractérise les acquis définissant la construction de la théorie de la science comme :

- une impossibilité d'éviter les jugements discrétionnaires,
- une contextualisation radicale des paradigmes et l'ethnocentrisme inévitable qui en est la conséquence,
- un enracinement dans une histoire collective, qui oriente et contrôle la recherche des savoirs,
- un relativisme épistémologique qui travaille et qui construit dans l'incertitude, et
- une insertion du processus de connaissance dans le double caractère personnel et social du chercheur, que ses produits de connaissance ne peuvent qu'exprimer. Il est clair que ce « post »-positivisme n'est pas un « néo »-positivisme, une mise à jour cosmétique, mais une remise en question radicale, une rupture épistémologique. On est loin du phantasme « positiviste » des éducateurs populaires. On est loin de la science des fonctionnaires, garantie et légitimation de leur contrôle. On est aussi loin d'un humanisme de l'intentionnalité, d'un discours de justification du caractère intrinsèquement ineffable et radicalement imprévisible de l'action collective organisée.

Nous ne pouvons que faire un lien avec un séminaire d'épistémologie tenu avec des travailleuses sociales engagées dans l'action communautaire dans des bidonvilles. Au cours de ce séminaire, nous avons travaillé à décortiquer ensemble la métaphore du *Nom de la rose*, de Umberto Eco, pour essayer de retrouver en elle une formulation du mythe alternatif au féodalisme guerrier de don Quichotte, tristement actualisé dans l'idéologie du gouvernement militaire.

Le monde d'un monastère bénédictin de l'Italie du XIV^e siècle, voué à préserver la tradition intellectuelle par la reproduction de textes enluminés, est secoué par un meurtre obscur. Le personnage qui incarne le monastère est

un vieux moine espagnol, Jorge de Burgos, protecteur farouche des secrets d'une bibliothèque en labyrinthe, qui cache ses contenus aux lecteurs. Le moine est aveugle et content de l'être : rien d'important ne s'apprend par les sens.

Le meurtre introduit, dans ce monde stable et certain, Guillaume de Baskerville, franciscain anglais ami des philosophes de Paris, disciple des nominalistes et soupçonné d'hérésie. Pour lui, ses seules richesses sont son scepticisme théorique, fondé sur son intuition que la doctrine de l'Église est utilisée comme paravent pour la cupidité des évêques et la sauvagerie des princes, et ses lunettes, instrument de création récente qui symbolise sa stratégie intellectuelle. Il apprend en observant, il construit ses interprétations de la réalité sur des hypothèses approximatives tâtonnantes, que rien ne peut rendre définitivement certaines. Le meurtre, qui n'est pour l'Espagnol qu'un mystère d'iniquité infernale, est pour l'Anglais un simple problème à résoudre. La confrontation des deux univers aboutit à une hécatombe, à une succession de meurtres qui permettent à Guillaume de Baskerville de se rapprocher inexorablement du noyau du mystère. Et la vérité, les efforts de Jorge de Burgos pour cacher des écrits qui pourraient l'amener à s'éloigner de sa vérité à lui, s'acquiescent au prix de la destruction de la bibliothèque, du monastère et du moine espagnol. Don Quichotte est mort ; Sancho Pança, transformé en Sherlock Holmes, triomphe et devient le héraut d'un art nouveau, d'une science nouvelle, celle de la construction empirique (Eco, 1987). Eco n'affirme pas la supériorité de cette nouvelle compréhension du réel : il se limite à constater l'anéantissement de l'ancienne. La nouvelle méthode, la nouvelle voie, désenchantée, désacralisée, pourrait se résumer

dans cette strophe, la plus connue de la chanson populaire espagnole, empruntée au poète Antonio Machado : « Voyageur, il n'y a pas de chemin : tu fais ton chemin en marchant ».

Une praxéologie inductive : de la science à l'art

Les éducateurs populaires formés par les sciences de l'éducation, les sciences de la santé et les sciences sociales sont mal placés pour sortir de l'oppression du scientisme. La « recherche-action », l'« évaluation formative » et la « recherche qualitative » témoignent de leurs efforts. Elles expriment une stratégie « minimaliste », celle de revendiquer un espace marginal pour la production de connaissances : un complément plutôt qu'un remplacement du scientisme officiel. Cette démarche en est encore au stade des déblayages préalables nécessaires à la formulation de conceptualisations alternatives de la connaissance pratique.

Un point de repère utilisé dans quelques échanges et séminaires est l'approche récente de Schön (1983, 1987). Il a été introduit dans les débats chiliens par des échanges avec des professeurs en éducation de l'Institut des études en éducation de l'Ontario.

Professeur en éducation et en planification et chef de file dans l'étude de l'apprentissage organisationnel, Schön analyse différentes pratiques d'action sociale en tant qu'elles sont un « art » au sens premier du terme : des actions efficaces, capables de construire une connaissance à partir de la pratique, une connaissance portant sur l'action elle-même et sur la réalité qu'elle dévoile. Bâtitteur d'action, le praticien est aussi un bâtisseur de connaissances, un bâtisseur potentiel, qui doit s'approprier, par sa réflexion, la dynamique de son agir. Son point de départ ca-

ractérise sa démarche : il doit accepter le caractère unique de chaque situation, son irréductible complexité, son instabilité, et la part inévitable d'incertitude et de conflits de valeurs qui accompagne son intervention.

Cette intervention ne pourra que contribuer à définir la situation, à construire la représentation que les participants se font d'elle. L'intervenant communautaire refuse la rationalité technocratique, qu'il définit comme étant une simplification qui réduit sa recherche à une *résolution* de problèmes. C'est dans la *définition* des problèmes qu'il situe l'enjeu scientifique de l'action, le type de décision vers lequel on s'achemine, la construction des buts à atteindre et des moyens à utiliser pour y parvenir.

Ce travail intellectuel, le praticien le réalise par un double jeu d'utilisation et de rejet de sa propre pratique. Il l'utilise, parce que c'est son cheminement habituel, qui se poursuit à travers les tâtonnements d'une action qui avance conjointement avec la réflexion. Il la rejette parce qu'elle incite à des généralisations universalistes, hors contexte et hors histoire, parce qu'elle lui fait miroiter l'illusoire possibilité d'une connaissance assurée, produit relativement stable et donc statique de son expérience. Quand le praticien se fie à son expérience de façon irréflichte il a cessé d'apprendre, il se ferme à la nouveauté d'expériences ultérieures. Ce double jeu, cette lutte exigent de la part du praticien qu'il apprenne et qu'il utilise son expérience sans diminuer le sentiment de nouveauté que chaque nouvelle situation doit éveiller en lui.

Et c'est dans cette perspective que Schön postule la possibilité d'une connaissance *dans* la pratique, d'une connaissance fluide, en mouvement, jamais définitive et jamais certaine, toujours en construction, en affirmation tempo-

raire, mais aussi rigoureuse qu'une construction par vérification expérimentale d'hypothèses. La pratique est ainsi un cheminement de création des connaissances, création aussi « expérimentale » que celle de la recherche classique puisqu'elle comprend exploration (observation des conséquences d'une intervention), évaluation des tentatives de transformation d'une situation, choix parmi diverses explications de facteurs susceptibles de faciliter un changement, les stratégies de production de connaissances du praticien n'étant que celles de toute recherche de production et de confirmation empirique des intuitions.

Dans la réflexion qui accompagne son action quand il agit dans une situation qu'il appréhende comme unique et incertaine, le praticien fonctionne comme un agent, un acteur, mais aussi comme un sujet d'expérience. Dans sa transaction avec une situation, il adapte cette situation à lui-même tout en devenant partie intégrante d'elle. La signification qu'il attribue à la situation doit ainsi tenir compte de sa propre contribution à la réalité telle qu'il la perçoit, mais aussi reconnaître à la situation une autonomie propre, distincte de ses intentions à lui et capable de modifier voire d'empêcher ses projets de transformation tout en dévoilant de nouvelles significations (Schön, 1983 : 163 ; notre traduction).

Cette perspective retrouve des échos dans les débats relatifs à la diffusion des connaissances scientifiques. Là où dominait la « métaphore des deux communautés » (Dunn, 1980), où prévalait le dialogue de sourds des chercheurs et des gestionnaires, représentants des paradigmes scientifique et politique, les constructivistes voient dans la rationalité politique les traits qui caractérisent toute pratique sociale. L'enracinement temporel et la contextualisation de l'action pratique la rendent nécessairement « sous-déterminée » par rapport à la connaissance préalable qui justifiait son origine explicite, et aussi par rapport aux règles qui sont censées l'encadrer. L'ac-

164 tion concrète échappe toujours à la compréhension préalable qu'on avait d'elle, à la théorie qui la guidait, et à l'intention de l'acteur. Le monde de la pratique est trop souvent compris « négativement » comme la réalisation imparfaite d'une idée préconçue plutôt que comme une création originale qui interpelle la théorie préalable avec la force de son originalité imprévue parce que foncièrement imprévisible :

Et si on essayait de remplacer le modèle de la pratique comme exécution par un modèle de la pratique comme action sociale constructive, organisée par son propre dynamisme? (...) Différente de la pratique comme exécution, la pratique comme auto-structuration ne permet pas qu'on la comprenne comme pleinement déterminée ni comme suffisamment spécifiée par des règles ou par des modèles de l'action pratique (Knorr-Cetina, 1981 : 150; traduit et souligné par nous).

De Martini et Whitbeck (1986) confirment cette interprétation dans une étude sur l'utilisation des connaissances par un groupe de travailleurs sociaux. Leur technique de recherche comprend trois étapes : nommer les activités professionnelles les plus fréquentes dans la pratique quotidienne ; pour chaque activité, identifier les sources de connaissances auxquelles elle fait appel et, pour chaque source, évaluer sa contribution relative à la réalisation de l'activité. L'étude leur a permis de conclure :

L'utilisation des connaissances est un processus créateur, sans doute influencé par l'information et par les connaissances liées à des disciplines mais très différent d'une simple extrapolation à partir de ces disciplines. Les travailleurs sociaux de notre étude synthétisaient une grande variété d'informations et en adaptaient les résultats pour répondre à des tâches et à des contextes de travail très spécifiques. Les connaissances disponibles étaient un ingrédient pour leur synthèse personnelle plutôt qu'un outil ou une recette préfabriqué. La diversité de leurs sources de connaissances exigeait d'eux une intégration et une interprétation de l'information semblables à celles que suppose l'analyse des données dans une recherche empirique (p. 393 ; notre traduction).

Ce contexte théorique assure un espace important au débat sur le professionnalisme. Trop souvent, les éducateurs populaires interprètent leur rôle selon leur effort dominant, qui est celui de contribuer à l'émergence d'une solidarité active, créatrice, foncièrement égalitaire. Mais leur engagement et l'effort qu'ils y mettent ne les empêchent pas de percevoir leur position privilégiée dans la lecture et la construction de situations. Dans des ateliers et des rencontres de travailleurs sociaux (Zúñiga, 1987) ainsi que dans des séminaires sur l'action pratique et l'action culturelle (Lovisolo, 1986, 1987 ; Walker, 1987), une place croissante est octroyée à l'analyse du professionnalisme communautaire.

Les professions sont des monopoles sur des champs d'action, sont légitimées par des monopoles sur des champs du savoir-faire, et sont organisées corporativement pour la défense des intérêts de leurs membres. Mais, plus fondamentalement, le professionnalisme est la double conscience d'une compétence et d'une appartenance qui sont toutes deux à la recherche d'une reconnaissance sociétale et d'une légitimation d'exercice. Ces éléments se retrouvent aussi chez les éducateurs populaires et les praticiens de l'action communautaire. La conscien-

ce de la compétence se justifie par un charisme acquis : le « savoir-faire », fruit d'une « expérience ». La conscience de l'appartenance ne demande pas plus que de la reconnaissance mutuelle, telle qu'elle s'exprime dans des rencontres et des dialogues. Minoritaires ou même persécutés par les structures étatiques, les éducateurs populaires et les praticiens de l'action communautaire ont une reconnaissance sociétale qui se limite à leur secteur de travail et leur légitimation s'alimente à leur confiance dans la vision du social qui les anime. Ce professionnel, aussi réticent à accepter son professionnalisme qu'à s'incorporer à ses propres analyses de situation en tant qu'acteur, actif, puissant et même déterminant, des projets qu'il veut collectifs et égalitaires, n'agit cependant pas en hypocrite. Au lourd héritage populiste des approches qui prétendent faire de lui un « animateur » ou, pire encore, un « catalyseur » et qui cachent ainsi son potentiel de domination (Paiva, 1980, 1982) s'ajoute l'héritage que Lovisolo appelle « le grand mythe rationnel », aussi rationnel et rationaliste que celui des technocrates et des scientifiques :

Quand nous parlons de dialogue, de relations sociales symétriques, horizontales, quand nous parlons d'esprit critique, de conscience, d'égalité et de liberté, nous faisons toujours appel à la grande image mythique qui nous anime : l'assemblée des hommes rationnels, égaux et libres, qui décident de l'évolution du social en fonction des idées et des faits. Notre action auprès des paysans, au-delà de ses objectifs les plus immédiats, vise à construire ces hommes qui n'existent pas encore. Nous travaillons dans un effort permanent pour transmettre et inculquer les idées et les valeurs qui bâtiront les individus aptes à rapprocher l'image mythique et la réalité (Lovisolo, 1986 ; notre traduction).

« Du pot de fleurs au pâturage »

Ce titre est celui d'un recueil d'analyses sur l'éducation populaire au Chili (UNICEF et Columbia University, 1986). Ce livre ouvre au

débat une dimension épistémologique importante pour l'éducation populaire, celle de la généralisation d'expériences.

La variété des projets d'éducation populaire est immense. Projets d'éducation rurale, d'alphabétisation, d'organisation politique locale, de coopératives d'alimentation, de conscientisation, de revendication de droits spécifiques, de défense des droits de la personne, de tissage, de garderies ; avec des groupes de femmes, de jeunes, d'Indiens, de leaders syndicaux, de chômeurs. L'éducation populaire ne se définit ni par l'homogénéité des participants, ni par l'unité des objectifs concrets à atteindre. Dans quel sens est-elle « une » ? Toutes ces expériences partagent une vision commune abstraite, marquée par des différences politiques assez profondes qui sont cachées par des exigences de solidarité interne et par la répression politique. Ceux qui y participent n'ont pas seulement à relever le défi d'apprendre ensemble, d'apprendre à partir des expériences d'autres personnes qui travaillent dans des pratiques assez différentes. Ils ont à confronter le défi supplémentaire de tirer des leçons qui pourraient aider l'expérience des autres, de proposer des modes de fonctionnement alternatifs qui pourraient être généralisés, de fonder le « changement social » et de décrire les « structures » ainsi changées, le nouveau social structuré. Les auteurs du recueil tirent leur inspiration de l'expérience paysanne : il n'est pas toujours facile de semer à tout vent ce qu'on a cultivé en milieu protégé ; les soins qu'on peut donner à une petite plante dans un pot sont difficiles à assurer dans un champ ouvert. Or les expériences d'éducation populaire affirment leur vocation de changement social : c'est le champ qu'elles veulent changer. Les expériences créées comme

des témoignages, comme des démonstrations, des expériences-pilotes, sont-elles capables de confronter la massification et l'institutionnalisation, compagnons inévitables du succès ? La survie marginale qui a résisté à la persécution peut-elle résister au succès, à l'invitation à se multiplier qui dépasse son idéologie « primaire », même si cette diffusion était centrale à son discours de changement social, sociétal ?

Le caractère marginal et mineur des projets d'éducation populaire risque de limiter l'analyse de leur diffusion potentielle à des vœux pieux. La réussite d'un projet novateur, enraciné dans une situation très concrète, peut être considérée comme exemplaire, susceptible d'aider d'autres projets, et l'on peut penser que le récit de l'histoire de ce projet constitue un instrument d'intervention suffisant. Le défi est cependant de produire une analyse intermédiaire : une action qui se veut une réponse directe à une situation spécifique peut avoir de la peine à défendre son universalité potentielle, à affirmer simultanément sa particularité contextualisée et son universalité hors contexte. « Du pot de fleurs au pâturage » s'attaque au problème. Pour les auteurs, l'expérience ponctuelle menée dans un domaine déterminé contient en germe des possibilités d'application à d'autres champs, mais seulement à condition qu'une analyse permette d'éviter les dangers d'une « exportation » globale, qu'on retrouve à la base du colonialisme culturel et comme conséquence directe de l'universalisme scientifique.

Des doutes qui subsistent

L'éducation populaire est une intention bienveillante, généreuse ; elle est aussi une action transformatrice, une promesse et une espérance de changement réel des conditions de vie de per-

sonnes qui ne peuvent pas s'en passer. L'efficacité des transformations qu'elle déclenche est une composante aussi organique de son évaluation que l'orthodoxie doctrinale et la pureté des intentions qui pourraient la dynamiser.

Le souci d'une productivité élevée n'implique pas toujours l'esprit productiviste. On est productiviste quand on dit : il faut produire toujours plus vite pour produire toujours plus, car plus, c'est mieux. Mais quand on dit : il faut produire le maximum dans le minimum de temps afin que chacun ait beaucoup de temps pour faire ce qu'il veut, ce n'est pas du productivisme qu'on fait. Car le but n'est pas, dans ce cas, d'accroître la production ; le but c'est d'accroître le temps libre. La productivité n'est qu'un moyen pour atteindre ce but. Et elle repose sur la recherche des outils les plus performants, non sur la glorification de l'effort. L'antiproduktivisme n'a pas à s'accompagner du mépris de la technique et de la rationalité (Gorz, 1983 : 141).

Le dilemme est réel, et ni les différences amicales de don Quichotte et de son fidèle Sancho Pança ni l'antagonisme mortel de Jorge de Burgos envers Guillaume de Baskerville n'offrent une synthèse. Les sciences sociales proposent-elles une réponse au dilemme ?

Pouvons-nous être scientifiques dans les sciences sociales appliquées ? (...) Permettez-moi de donner une réponse affirmative et deux négatives, toutes trois approximatives.

Je prononce un faible oui : nous pouvons être un peu plus scientifiques que nous le sommes ou l'avons été (par exemple dans le cas de l'évaluation des programmes en éducation). Des changements possibles dans l'actuel climat économique, administratif et politique pourraient nous permettre de l'être.

J'ajoute un non tout aussi faible : si nous présentons les résultats de nos améliorations critiques comme s'ils étaient des acquis définitifs, comparables à ceux des sciences physiques, et comportant les mêmes droits de disqualifier le bon sens quand nos découvertes en diffèrent, nous pouvons devenir une force sociale destructrice. Nous pourrions nous trouver en train d'abuser de l'autorité de la science, une autorité que le degré de certitude des sciences sociales ne permet pas de justifier. Je finis par un autre non : l'utilisation de mesures quantitatives des sciences sociales pour le contrôle administratif et pour le pro-

166

cessus de prise de décision budgétaire (comme dans le mouvement en faveur de la reddition de comptes) peut être destructrice pour les institutions et les processus qu'elle prétend contrôler, destructrice également de la validité que les mesures employées pouvaient avoir à l'origine (Campbell, 1984 ; notre traduction).

La question centrale est bien celle-là : la gestion du social peut-elle permettre une meilleure compréhension du social ? Le processus de mise en oeuvre d'une action transformatrice peut-il interpellier l'idée qui a guidé l'action ? L'évaluation, appauvrie par une conception qui fait d'elle un contrôle extérieur aux acteurs, un contrôle après les faits et limité à la mesure de la réalisation des objectifs préalables, peut-elle enrichir la conscience critique de l'acteur lui-même, peut-elle être un ingrédient synchronique de l'action ? Poser la question c'est répondre en même temps à celle de la possibilité d'une science des pratiques. Le Gall dresse un plaidoyer convaincant en faveur d'une coexistence « sereine » de « deux rationalités hétérogènes, indissolublement liées » : celle de l'« activisme » pratique et celle du « pragmatisme » technocratique. Les expériences d'éducation populaire au Chili, les débats qu'elles génèrent et les pistes qu'elles explorent vont dans le même sens. Une action marginale, minoritaire comme celle de l'éducation populaire doit défendre autant le projet alternatif de société qu'elle porte que l'ouverture

qu'elle offre à l'analyse intellectuelle des pratiques. Mais elle se doit de le faire avec un double courage. Courage autocritique d'analyser son savoir-faire pour éviter la tentation de la bonne conscience d'un professionnalisme irréfléchi. Et courage critique qui refusera à la logique technocratique une valeur scientifique qu'elle ne mérite pas et qui lui niera le monopole de la rationalité. L'éducation populaire se fait la complice perverse de l'emprise politique des technocraties quand elle leur concède le champ de la raison, de l'intellect et de la conscience, quand elle accepte les stratégies de contrôle budgétaire comme fondement d'une science du social. La raison n'a pas atteint son sommet avec la mécanique newtonienne. Les actions sociales communautaires ne devraient pas l'accepter comme paradigme définitif d'analyse de toute action, qu'elle soit mécanique ou sociale. Une gestion amphibie, gestion de mouvement collectif et gestion d'action transformatrice, se construira seulement sur les bases solides d'une pleine rationalité, instrument ancillaire de l'intellect, dynamisée par sa passion, marquée par sa capacité de jouer, de créer et de construire.

Ricardo Zúñiga
École de service social
Université de Montréal

Bibliographie

- CAMPBELL, D.T. 1982. « Experiments as Arguments », *Knowledge*, 3, 3 : 327-337.
- CAMPBELL, D.T. 1984. « Can We Be Scientific in Applied Social Science ? », *Evaluation Studies Review Annual*, 9.
- CAMPBELL, D.T. 1988. « The Experimenting Society », dans D.T. CAMPBELL. *Methodology and Epistemology for Social Science: Selected Papers*. Chicago, University of Chicago.
- DE MARTINI, J.R. et L.B. WHITBECK. 1986. « Knowledge Use as Knowledge Creation: Reexamining the Contribution of the Social Sciences to Decision Making », *Knowledge*, 7, 4 : 383-396.
- DUNN, W.E. 1980. « The Two-communities Metaphor and Models of Knowledge Use: An Exploratory Case Survey », *Knowledge*, 1, 4 : 515-536.
- ECO, U. 1982. *Le Nom de la rose*, Paris, Grasset.
- ECO, U. 1986. « Elogio de Santo Tomás », dans U. ECO. *La estrategia de la ilusión*. Barcelone, Lumen : 355-367.
- ECO, U. 1987. « Conjecturer, d'Aristote à Sherlock Holmes », *Magazine littéraire*, 241, avril : 32-41.
- GORZ, A. 1983. *Les Chemins du Paradis. L'agonie du capital*. Paris, Galilée.
- KNORR-CETINA, K. 1981a. *The Manufacture of Knowledge. An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science*. Oxford, England, Pergamon Press.
- KNORR-CETINA, K. 1981b. « Time and Context in Practical Action: Underdetermination and Knowledge Use », *Knowledge*, 3, 2 : 143-166.
- LE GALL, D. 1986. « Faire avec le savoir-faire : plaidoyer pour un mariage de raison », *Les Cahiers de la recherche sur le travail social*, 10/86 : 45-60.
- LE SAUX, M. 1985. *Aspectos psicológicos de la militancia de izquierda en Chile desde 1973*. Documento de trabajo N° 49, Santiago, Sur.

- LOVISOLO, H. 1986. *La gran imagen mítica: fragmentos sobre la relación entre técnicos y campesinos*. Santiago du Chili, Programa interdisciplinar de investigaciones en educación (PIIE), Programa de educación rural.
- LOVISOLO, H. 1987. *Investigación participativa: comentarios sobre los efectos*. Santiago, Programa interdisciplinar de investigaciones en educación.
- NADEAU, R. et J. DESAUTELS. 1984. *Épistémologie et didactique des sciences*. Ottawa, Conseil des sciences du Canada
- PAIVA, V. 1980. *Paulo Freire e o Nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- PAIVA, V. 1982. « Populismo católico y educación, una experiencia brasileña », dans M. de IBARROLA et E. ROCKWELL. *Educación y clases populares en América Latina*. Mexico, Siglo XXI : 81-113.
- SCHÖN, D.A. 1983. *The Reflective practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books.
- SCHÖN, D.A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, Jossey-Bass.
- UNICEF, CENTRO DE POLITICAS SOCIALES Y PLANIFICACION EN PAISES EN DESARROLLO, COLUMBIA UNIVERSITY. 1986. *Del macetero al potrero (o de lo micro a lo macro). El aporte de la sociedad civil a las políticas sociales*. Santiago, Chili, UNICEF.
- WALKER, H. 1987. « Problemáticas y desafíos de una evaluación alternativa », dans S. MARTINIC ET H. WALKER. *El umbral de lo legítimo. Evaluación de la acción cultural*. Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) : 11-25.
- ZÚÑIGA, R. 1985. « Logique de la recherche et logique de l'intervention », *Revue canadienne de service social*, 85 : 171-184.
- ZÚÑIGA, R. 1986. « La construction collective de significations : un projet de systématisation d'expériences », *Revue internationale d'action communautaire*, 15/55 : 101-112.
- ZÚÑIGA, R. 1987. « El Trabajador "olvidado" », *Apuntes para trabajo social*, (Santiago du Chili), 5, 12 : 82-87.